

De l'écriture scolaire à l'écriture scientifique

Un parcours vers une écriture maîtrisée

Dr Salem FERHAT

Labo LeFEU [E1572304 : Fled]

Département des Langues Étrangères

École Normale Supérieure Ouargla (Algérie)

Date de réception : 17/08/2020 ; Date d'acceptation : 18.08.2020

Le présent papier est un exposé théorique qui met le point sur l'état de l'acte d'écrire en FLE comme pratique de classe et son impact sur le développement de l'écriture en général et l'écriture académique en particulier. Nous partons de l'idée qu'arriver à ce savoir-faire ne s'effectuera qu'à la suite d'un parcours de formation marqué d'un entraînement incessant. En effet, écrire conformément au ton académique n'est que le résultat de l'acquisition des compétences linguistique, communicative et enfin stylistique. Le développement qui suit met donc l'accent sur l'état de l'écrit en tant que volet d'apprentissage. Il s'interroge sur son état en classe, sa progression dans les différents paliers jusqu'à devenir une pratique sans contraintes. En d'autres termes, il s'agira du passage de l'écriture en classe jusqu'à ce que cette dernière ait non seulement le statut de l'écriture créative, mais aussi de l'écriture scientifique, voire savante.

Mots-clés : *écrire en FLE, écriture scolaire, enseignement-apprentissage, écriture scientifique.*

From school writing to scientific writing, a path towards mastered writing

This paper is a theoretical presentation which takes stock of the state of the act of writing in FLE as a classroom practice and its impact on the development of writing in general and on academic writing in particular. We start from the idea that achieving this know-how would only be done after a training course and incessant training. Indeed, writing academically is only the result of the acquisition of linguistic, communicative and finally stylistic skills. The following development will therefore focus on the state of writing as a learning component. He wonders about his condition in class, his progress in the different levels until it becomes a practice without constraints. In other words, it will be the passage of writing in the classroom until it has not only the status of creative writing, but also scientific, even scholarly writing.

Keywords: *Write in FLE, School Writing, Teaching-Learning, Scientific Writing.*

« Chaque écrit permet de grandir parce qu'il permet de se dépasser. [...], chaque forme d'écrit est, pour chaque enfant, un défi nouveau. Une manière de grandir. D'être plus présent à lui-même et au monde. Et c'est notre tâche que de l'accompagner sur ce chemin » (Ph. Meirieu).

Pour débiter, ...

Écrire mobilise plusieurs connaissances d'ordre linguistique, stylistique, informationnel et méthodologique. Écrire consiste à créer du sens et de la signification en un tout organisé et à assurer sa communicabilité au moment de la réception.

Écrire n'est pas seulement l'affaire de l'élève. De l'apprentissage à la maîtrise, de nombreux facteurs entrent en jeu et font son parcours : *social et culturel, motivationnel et scolaire, pratique continue et accompagnement suivi*. La réussite d'un écrit est donc le résultat d'une lecture, d'un exercice, d'un brouillon, d'un remaniement, ... qui font certainement d'une écriture débutante une écriture ultérieurement maîtrisée.

1. Ce qu'écrire pourrait signifier

Écrire est un exercice qui s'apprend continuellement à travers des activités variées mais complémentaires. Il se concrétise par l'exposé des diverses situations de communication. S'exécutant graduellement sous forme de petits projets, il finit comme objet de lecture aux yeux de l'autre ébloui ou déçu par « *la finale* » d'une attente non assouvie.

Écrire est le résultat d'une lecture. Son incarnation en papier

« [...] nécessite de distinguer les connaissances utiles dans la situation, d'être capable de les mobiliser dans un nouveau contexte et de prendre conscience que les textes lus constituent des ressources pour écrire » (Crinon, 2018, p. 116).

En contexte didactique, *écrire* renvoie à la mise en action, à l'emploi et à la mise en langage des données théoriques, voire moyennement pratiques, vues préalablement en classe. Toute activité d'écriture pourra faire ainsi appel à toute connaissance d'un précédent parcours ; qu'elle relève d'un savoir lexical, systématique, grammatical, stylistique ou même d'un savoir encyclopédique. Par souci de l'ordre organisationnel et formel du texte, il s'agira constamment de mettre en évidence sa double dimension pragmatique et situationnelle dans un environnement purement linguistique plus au moins explicite – car le non-dit demeure toujours possible. Certains qualifient la production écrite d'activité complexe parce que son traitement exige de nombreux facteurs mentaux : *conceptuel, linguistique, pragmatique* et *moteur* permettant la réalisation concrète de la trace écrite (Alamargot & Chanquoy 2001, 2015).

Écrire n'est pas toujours destiné uniquement à soi : ce *même* qui se manifeste intensément dans le journal intime ou l'écrit autobiographique. Écrire suppose un lecteur attentif et attentionné : qu'on veuille *partager, informer, sensibiliser, convaincre, exhorter*, ou simplement *raconter*, il sera toujours là. Que ça soit surtout en littérature, ou à un degré moindre en écriture des savoirs, écrire revêt d'innombrables conceptions et acceptations. Écrire ne se limite pas à la simple et seule technique. Écrire, c'est s'inspirer et inspirer des formes créatives ; c'est dialoguer ; c'est influencer et s'influencer ; c'est exister et se construire comme auteur, comme lecteur, comme critique. Écrire, c'est se positionner ; écrire sera peut-être enfin cette forme où parfois le mensonge se façonne littérairement en texte, comme de lui-même.

Dans le cadre étroit et fort contraignant de la communication académique, écrire signifie partager des résultats de recherches avec des communautés scientifiques relativement spécialisées suivant des normes rédactionnelles qui s'écartent de l'écriture ordinaire. L'écriture académique manifeste, dans sa forme, de la clarté, de la rigueur, de la précision et de la progression en matière d'informations ; elle se veut essentiellement discours objectivé. L'écriture académique compose une sphère où l'auteur se dévoile comme diffuseur du savoir et non pas comme son possesseur. L'auteur prend distance par rapport à son propre écrit et minimise son intégration par certains marqueurs linguistiques. Il prend soin de son discours de telle sorte que le sens des propos à vulgariser ne laisse guère de place à l'interprétation erronée.

« *Le discours scientifique ne peut pas s'interpréter selon différents sens ; il est caractérisé par le souci constant de l'objectivité, de la précision, de la méthode et de la rigueur intellectuelle. On y recourt essentiellement dans la communication formelle, institutionnalisée, dans le but d'informer ou de décrire (séquence textuelle de type informatif ou descriptif), de faire comprendre (séquence textuelle de type explicatif) ou encore de convaincre (séquence textuelle de type argumentatif) » (Leclerc, 1999, p. 377).*

Obéissant aux démarches scientifiques, le contenu d'un discours scientifique se développe laborieusement en un écrit argumenté dont la reconnaissance relève du seul pouvoir de décision de la Communauté scientifique et universitaire. Concrètement, les données informationnelles du texte scientifique, en théorie criblées par l'expertise ou l'arbitrage scientifique, se conçoivent comme multitude de thèses fondées, défendues et destinées à la diffusion.

2. Écriture de recherche, créative ou académique : quelle *nette* distinction ?

Quelles qu'elles soient, elles constituent principalement des catégories de l'écriture universitaire. Les différences entre elles touchent davantage à leurs manières respectives d'aborder et de traiter de l'objet mis en question.

« *L'écriture des textes des savoirs disciplinaires n'est pas la transcription d'une pensée déjà construite. Elle nécessite, elle aussi, un apprentissage des caractéristiques et du fonctionnement des écrits dans chaque discipline » (Jaubert, 2018, p. 14).*

Suite à cela, nous pourrions proposer les définitions suivantes :

- L'écriture de recherches renvoie aux travaux universitaires menés dans le cadre de mémoires, de rapports, d'exposés, d'articles, de thèses et d'ouvrages. En d'autres termes, elle correspond à tout document de recherche qui aborde un sujet suivant une problématique, une orientation claire et limitée, une structure logique, une série d'arguments fondés sur des données probantes¹.

À cet effet,

« *L'enjeu du discours scientifique consiste à produire du savoir au moyen du langage, à proposer une construction (langagière) de l'objet qui en dise quelque chose de nouveau (si peu que ce soit) par rapport à ce qui a été dit (ou ce que l'on en connaît). Il s'agit donc d'élaborer une construction intellectuelle, cohérente, pertinente et de montrer qu'elle est défendable » (Deschepper & Thyron, 2008, p. 66).*

- L'écriture académique se distingue avantageusement aux propres pensées des auteurs. Elle correspond à l'exposé critique des théoriciens. Elle sert à relater leurs conceptions, leurs approches et leurs points de vue sur une question.

« *Les écrits qui rendent compte de la recherche universitaire, les écrits produits par des étudiants universitaires et les écrits dans lesquels les chercheurs analysent la*

¹ <https://www.greelane.com/fr/sciences-humaines/anglais/what-is-academic-writing-1689052/> (publié le 06 juin 2019).

culture ou proposent de nouvelles théories sont parfois décrits comme des écrits académiques » (Hayot, 2014).

Ce type d'écrit relève de l'écriture savante dont le sens concerne la manière d'écrire, le style recherché, le style caractéristique d'un écrivain, d'un savant. Elle correspond strictement à l'écriture de grande érudition. Dans leur ensemble, ces écritures sont indispensables et servent à « *organiser la recevabilité institutionnelle de la recherche* » (Reuter 2004, p. 10).

Distinctement de ces deux écritures, *l'écriture créative* se qualifie de la pure production de son auteur. Elle correspond à des libres expressions personnelles sans que ces dernières soient forcément fondées sur des propos d'autres auteurs – c'est le cas de la poésie, de la nouvelle, etc.

| 3. Écrire dans l'imaginaire des apprenants !

« Certes l'apprentissage de l'écriture ne se réduit pas à la maîtrise des formes, ni aux compétences linguistiques. Mais si ce n'est pas une condition suffisante, c'est cependant une condition nécessaire » (Fauchard, 2001, p. 71).

Dans l'imaginaire des apprenants, *écrire* veut dire : *faire des mots un monde imaginaire en un texte*. Pour eux, elle est une tâche qui sollicite des compétences rédactionnelles stylistiquement maîtrisées et donne lieu à des écrits distincts dépassant la simple description de la chose. À cet égard, écrire ne se restreint pas à être le résultat d'une compétence linguistique et communicationnelle, il est en outre le résultat d'une compétence stylistique engendrée par une littéracie habituelle. Pourtant, loin de ces facteurs proprement matériel et artistique, « *la réussite des élèves en matière de langage écrit est particulièrement liée à des facteurs sociaux et culturels* » (Crinon, 2018, p. 119).

Pour eux aussi, les représentations de l'écriture sont toujours liées à des penseurs, à des théoriciens et au caractère philosophique du langage. Loin d'être un bruit d'idées, et une « *corvée* » au sens de Benoît (2018), écrire est un plaisir, un soulagement, une liberté expressive, une délocalisation, un moment pour soi, une individualisation, une imagination, un voyage et une découverte, surtout dans sa manifestation à caractère littéraire, riche en termes de sentiments en comparaison de l'écriture scientifique, rendue sèche quant à sa composante émotionnelle.

En termes de constat, nous affirmons que, face à certains sujets à débattre, l'écriture s'avère moins contraignante quand elle aborde des projets comme le récit autobiographique, le récit de voyage ou encore la prise de position envers une question où le sujet se laisse à son expression libre car il ne serait en aucun cas contraint ou soumis à des exigences surtout en matière d'idées, de pensées et de convictions. Nous disons cela puisque d'autres genres textuels n'offrent certainement pas cette liberté de manœuvre en raison de leurs exigences stylistiquement rigoureuses.

Pourtant sur le plan théorique, l'écriture académique apparaît pratiquement beaucoup plus aisée à l'incarnation des données d'information en comparaison de l'écriture purement littéraire, et ce en raison de son caractère de diffusion, de vulgarisation et de partage de la connaissance. Par contre, l'écriture dite littéraire est toujours perçue comme un défi à relever et un génie à manifester dans l'art de dire les choses par la manière la plus remarquable et la plus attrayante possible. Et c'est là où résident le défi et le refus d'un grand nombre d'apprenants qui préjugent le résultat, et toujours sous prétexte de

l'échec. À ce propos, les travaux d'écriture s'appuyant sur des collectes de données informationnelles et statistiques sont plus abordables, voire rentables, avec les apprenants que ceux dont la situation de départ se résume en une question qui ne donne pas accès offrant de pistes envisageables pour servir de produit-texte.

4. Ce que nous révèlent les expériences en matière d'écrire en classes de FLE,

...

Écrire en classe de FLE a-t-il eu sa part de temps pour aboutir à la mise en texte effective d'un langage signifiant ? « *Plein d'idées en tête mais la langue fait défaut* » – l'un des propos récurrents entendus auprès des élèves lors des exercices pratiques consacrés à l'écrit. Les élèves expriment de la sorte leur souci et leur souffrance face au bagage linguistique, parfois existant et latent qu'ils possèdent et ne savent pourtant comment investir. Comme Alamargot le note,

« dans le contexte éducatif, la production écrite fait l'objet d'un apprentissage long et formel nécessaire à l'appropriation des caractéristiques du code écrit, et de son usage fonctionnel et communicationnel. La maîtrise de la production écrite et de ses différentes composantes [...] s'avère ainsi déterminante dans la réussite scolaire et s'impose aujourd'hui, avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication, comme l'un des critères de recrutement académique et professionnel » (2018, p. 4).

Arriver à tel degré de maîtrise est corolaire de la méthode adoptée. À cette fin, il est temps de s'interroger sur le retard enregistré :

- À quel point les enseignants-acteurs concernés sont-ils conscients de l'impact de la méthode adéquate tout au long du parcours de leurs apprenants ?
- Ces enseignants-acteurs motivent-ils correctement et suffisamment leurs apprenants ?
- Corrigent-ils et avec attention leurs travaux liés à l'acquisition de l'écrit ?
- Suivent-ils régulièrement et constatent-ils les progressions de leurs apprenants autrement que par la notation ?
- Procèdent-ils au perfectionnement des travaux perfectibles ?
- Et se sont-ils d'abord formés eux-mêmes aux différentes facettes de la tâche accaparante de l'écrire ?
- Écrire n'est-il pas finalement décisif car étant le médian matériel par lequel est véhiculée toute réponse quelles que soient toutes les sortes d'évaluation préconisées ?

« Processus complexe, l'écriture est une activité dont le produit fini mais aussi les étapes intermédiaires font l'objet de l'attention des enseignant.e.s et des élèves » (Joubaire, 2018).

Les expériences de classes montrent combien la phase proprement consacrée à l'écriture est gênante tant pour les enseignants que pour les apprenants. Phase marginalisée et passée sous silence par les enseignants et démotivante pour les apprenants, puisque « *le plus souvent, l'écriture n'y est convoquée que pour évaluer des apprentissages* » (Jaubert, 2018, p. 15) – même au niveau des classes avancées du Secondaire et du Supérieur.

Pendant les différents moments d'évaluation et malgré la note du barème – de 6 à 8 points – réservée, l'exercice consacré à la production écrite est souvent délaissé ; la majorité des apprenants n'est en réalité évaluée que sur les 14 ou 12 points constituant les autres épreuves « moins gênantes » en comparaison de l'acte de produire. Ces 6 à 8 points ne sont que rarement objet de concurrence. Les apprenants se risquent parfois à l'exercice quand s'il s'agit des éléments phrastiques d'un texte à remettre en ordre ou encore lors d'un exercice lacunaire grâce aux repères anaphoriques et organisationnels – sans que ce type d'activité constitue réellement un acte d'écrire.

Cela n'est pas sans cause ; il est le résultat « *logique* » de certaines pratiques de classe. Cet « *état d'incapacité* » est dû en grande partie à la récurrence des types de consignes qui ne participent en aucune manière à l'expressivité de l'apprenant. Dans leur majorité, elles sont des consignes directes dont la réponse ne s'exprime que par la simple mention de « *oui* » ou de « *non* », de soulignement ou de la mise d'une croix devant la réponse correcte, d'un choix multiple (QCM), de désignation par flèche ou d'exercices à trous ou lacunaires. Le constat des questions indirectes qui sollicitent une vraie production est rare et s'il ne fait pas systématiquement l'objet d'une « *stratégie d'évitement* », il n'est guère à la portée de la quasi-totalité des apprenants du fait d'un manque d'entraînement suffisant. Pourtant, une diversification des stratégies et des pratiques enseignantes pourrait y remédier et donner de bons résultats – à titre de rappel, certaines études comme celle de Pasa *et al.* (2017) ont montré, d'après Crinon, combien est rentable « *le rôle de l'exposition au récit et des rappels oraux étayés par l'enseignant [et] aussi l'intérêt de faire pratiquer en début de cursus un oral scriptural comme étape vers l'écrit* » (2018, p. 117).

Corrélativement, les enseignants sont ciblés car les lacunes des apprenants ne semblent pas en premier lieu dues aux orientations du Système éducatif, mais aux pratiques « *déviantes* » des enseignants. Ils en sont parfaitement conscients et assument d'autant leur part de responsabilité face au blocage qui entrave l'exécution de la tâche de production écrite. Il est vrai que « *le rapport à l'écriture interroge aussi le mode d'évaluation associé à cet apprentissage* » (Le Roux, 2003). Liées au suivi qui devrait avoir lieu,

« que signifient les notes et/ou appréciations portées par l'enseignant sur le cahier de l'élève ? Comment l'évaluation peut-elle conduire l'enfant à porter davantage d'intérêt à l'activité de scripteur et à s'y considérer en tant que sujet ? », réagissait Le Roux (2003).

On a beau s'interroger sur leurs manières de procéder pour faire réussir les produits de leurs élèves, la question de l'échec de l'écrit persiste et les pratiques enseignantes demeurent les premières en cause en la matière.

5. L'écriture scolaire : état des lieux²

Si l'écriture scolaire est, dans un premier temps, un exercice dont l'objectif est l'apprentissage et l'entraînement pour faire aboutir l'apprenant à la maîtrise de la langue ; elle représente, dans un deuxième temps, une étape décisive qui, par des perfectionnements

² Les informations mises en texte relèvent de notre propre constatation. Elles sont le résultat d'une expérience professionnelle ; de notre carrière passée au Secondaire et durant laquelle nous étions confrontés perpétuellement à ce type de problèmes surtout pendant l'exercice « redouté » de l'activité de production écrite.

méthodologiques, servira de médian à la circulation des connaissances. Cette deuxième mission mettra dès lors l'apprenant face aux nouvelles exigences qui ne faisaient pas auparavant l'objet des critères d'évaluation car l'objectif, comme nous l'avons mentionné, n'a été longtemps que la pratique de la langue dans le volet normatif du système linguistique, de la grammaire et du bon usage. Le perfectionnement de l'écrit de l'élève marquera conséquemment son passage du contexte restreint à un contexte plus ouvert, ou de ce qu'on appelle d'« *une opposition entre une écriture personnelle libre de toute contrainte formelle, et une écriture scolaire sous contrainte de la langue et de l'institution scolaire* » (Barré-De Miniac, 2001). C'est pourquoi, des nouvelles exigences comme le fondement théorique d'une problématique, d'une approche, d'un corpus, d'une méthodologie, d'une méthode, d'un objectif, d'une analyse critique et d'une argumentation, tous enveloppés dans un discours objectivé, donnent une nouvelle dimension à l'écriture qui constituera ultérieurement l'objectif et le parcours d'une démarche particulière à l'Université.

Si, par ailleurs, en matière de contenus, les programmes scolaires de FLE sont riches et proposent des modèles textuels inspirés des besoins communicationnels ; ils anticipent et mettent en outre l'apprenant dans des situations de communication futures auxquelles il sera confronté – même si ces programmes n'ont pas atteint leurs objectifs et le volet rédactionnel demeure le handicap de beaucoup d'apprenants. Tantôt les méthodes adoptées, voire classiques, faisaient défaut ; tantôt les entraînements à l'écriture étaient écartés parce que la réalité du terrain était accablante. Pour l'apprentissage de la production écrite, Alamargot propose ce qui suit :

« Deux types d'interventions pédagogiques, complémentaires et liées, susceptibles d'amener les élèves à produire des textes plus élaborés, et de façon plus fluide. Le premier type, [...] le plus aisé à mettre en œuvre en classe, consiste à isoler une composante, un processus ou une opération et l'entraîner [...]. Le second type d'intervention est plus difficile à mettre en œuvre. Il consiste non pas à entraîner un traitement donné, mais améliorer la coordination d'ensemble des traitements impliqués dans la production écrite de textes » (Alamargot, 2018, p. 11).

Face à l'enseignement de la langue française, le problème demeure persistant. Les cursus antérieurs ne servent pas « à *grand-chose* » car les fractionnements des suites savantes correspondant à l'aspect cognitif heurtent les progressions méthodologiques des programmes. Par suite, les apprenants se sentent « *toujours incapables* » face aux exigences de la production écrite. Selon eux, il s'agit souvent d'un défi à relever mais le déficit en la matière rend l'épreuve difficile en plus des difficultés spécifiques à la langue française.

Il y a lieu de souligner que face à cette crainte légitime, à cette barrière « psychologique », écrire dans le contexte du FLE est ardu ; en cause une insécurité linguistique dans la limite d'une langue moyennement maîtrisée, et une insécurité stylistique recouvrant généralement l'idée qui se lie à l'art de dire et d'enchaîner en texte. Penloup (1994) se veut rassurante : « *La rature n'est pas un raté* » ; face au problème, Lumbroso tout autant :

« La génétique didactique cherche ainsi à libérer l'écriture scolaire du jugement de valeur, au profit de l'erreur accompagnée, [...]. Elle insiste sur l'idée que l'élève, tout comme l'artiste, peut être défini par ses modes d'écriture personnels, même dans le cadre d'une écriture ordinaire peu experte, mais pour autant créative » (2018, p. 26).

Dans notre parcours d'enseignant, cette pratique d'apprenants nous l'avons constatée. Les réponses relatives à l'écrit, surtout du résumé, que proposent les apprenants pendant les moments d'évaluation, ne dépassent pas la simple réécriture intégrale des fragments du texte d'origine. Ils ne procèdent à rien et fournissent les phrases mêmes de l'auteur car ils oublient *qu'il fallait dire en peu de mots avec leurs propres mots*.

D'un autre côté, le manque de diversification lié aux méthodes abordant l'écriture entrave son ouverture sur d'autres horizons. Certains acteurs du métier oublient qu'écrire peut aussi se pratiquer de façon ludique à partir des petits écrits tenant des calligrammes, à titre d'illustration, une forme ou des modèles textuels simples comme *Le déserteur* de Boris Vian, *Tristesse* d'Alfred De Musset ou encore *Déjeuner du matin* de Jacques Prévert – un simple poème pour motiver et pousser à l'écriture. Ces modèles d'écriture montre combien la manière de mise en texte faisait de simples mots une littérature même dans sa forme superficielle. Ainsi, l'écriture, surtout créative, pourra se faire par d'autres conceptions d'exercices.

À cet effet, il faudra que les pratiques enseignantes liées à ce volet de l'apprentissage se diversifient. Pour ce faire, le développement des compétences d'écriture ne devrait pas exclusivement se limiter à son propre moment au niveau de la séquence pédagogique puisque, différemment de la production orale qui s'apprend naturellement, comme le soulignent Scardamalia et Bereiter (1991), « *la production écrite repose entièrement sur un apprentissage. De ce fait, elle est susceptible d'amélioration permanente, y compris chez l'adulte* ». La pratique de l'écriture nécessite un prolongement aux autres compétences pour servir de mise en texte et de concrétisation de toute nouvelle connaissance, qu'il s'agisse de l'activité de compréhension de l'oral, de lire et comprendre ou encore de celle renvoyant aux points de langue.

6. De l'écriture d'apprentissage, de l'écriture de soi à l'écriture savante

« Si l'école forme à une écriture de communication, elle fait aussi de l'écriture un instrument intellectuel pour réfléchir et apprendre » (Crinon, 2018, p. 119).

Avant même l'École, écrire est précédé par le toucher d'un crayon et d'une feuille où commencent à figurer les premières traces et se marquent aléatoirement les premières notations incompréhensibles d'une plume future. Comme le constatait Sénéchal, « *les jeunes enfants de quatre ans, qui ne savent pas écrire, sont sensibles aux propriétés formelles de l'écrit* » (2018, p. 48). Au sein de la famille, le monde de près se découvre et permet à l'enfant de mémoriser les sons des premiers mots de son répertoire linguistique sonore. À l'école, il commence à visualiser les sons appris en une matérialité visible. Il apprend au fur et à mesure des aspects formels et sémantiques du système dans leur cadre restreint de la compétence linguistique.

Commencer par des petites notations dans son journal intime, faire des brouillons et des aller-retour, archiver des vécus personnels dans de petites séquences de paragraphes, décrire des phénomènes et commenter sur les réseaux sociaux des images marquant l'actualité médiatique, faire parler une image, échanger des écrits de petit volume avec ses semblables, résumer des textes, traduire et autres actes similaires, en vue d'une performance linguistique, sont indéniablement des pratiques qui pourraient participer à la formation d'une future plume. Parcours qui se propose d'être une solution au service de l'écriture à partir des écrits personnels qui prennent la forme de mémoires, d'expériences

vécues, de récits de voyage et de récits autobiographiques. Puisque ce genre d'écrits suscite l'écriture, les petits écrivains se sentent psychologiquement à l'aise quand ils enchainent leurs idées. C'est pourquoi ces pratiques s'imposent pour servir de passage à l'écriture scientifique qui partira des recherches documentaires pour permettre la diffusion et la vulgarisation de la connaissance même si « *les écrits académiques et scientifiques sont rarement enseignés aux étudiants* » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012).

Arriver à une maîtrise rédactionnelle servant à construire des composantes textuelles savantes exigera des habiletés non seulement disciplinaires, mais encore techniques recouvrant la manière de mettre en texte.

« Écrire pour construire des savoirs conduit ainsi à travailler les dimensions linguistiques propres à la production d'écrit dans une discipline donnée. L'avancée conjointe du texte et des savoirs oblige le scripteur à trouver des solutions linguistiques pour désigner les entités et spécifier leurs relations. L'usage de la langue devient ainsi plus complexe, se démarque des usages quotidiens, et tout en "disciplinarisant" progressivement les mondes et les objets convoqués se "disciplinarisent" aussi au fil des réécritures. En même temps, les élèves prennent conscience du pouvoir du langage qui façonne les significations, de l'importance des précisions lexicales et des subtilités syntaxiques » (Jaubert, 2018, p. 17).

Il est à rappeler que pour être alimenté et enrichi des pensées des autres, des lectures préalables sont indispensables afin que l'acte d'écrire se dresse sur le papier et verse son encre faisant lire l'autre.

7. Des interrogations persistent !

- Les programmes d'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de FLE mènent-ils à la maîtrise de l'écrit et en particulier à l'écriture scientifique ?
- Quelle place l'écriture créative occupe-t-elle dans ces programmes ?

Questions essentielles car, comme le signale Sénéchal, « *il se peut que des expériences d'écriture en bas âge favorisent le développement et l'intégration d'habiletés facilitant [une expressivité écrite] à un âge ultérieur* » (2018, p. 49).

- Sur quel point les fiches de lecture, les dissertations, les exposés, les avant-projets, les résumés, les synthèses de documents, certaines interrogations indirectes et autres travaux pourraient-ils constituer un vrai exercice qui participera au fur et à mesure à l'écriture scientifique ?

Question tout aussi fondamentale puisque

« l'écriture met également en jeu des capacités intellectuelles et affectives dont le développement peut aussi être favorisé par la pédagogie. [...]. Mais, si l'enseignant n'est pas le seul à devoir se préoccuper de ce développement, il n'en reste pas moins que c'est aussi son rôle. Une éducation psychomotrice à l'école prépare et accompagne l'apprentissage de l'écriture » (Le Roux, 2003).

- Pourrait-on repenser les travaux de fin d'études (licence et master) de telle sorte qu'ils constituent un continuum pour servir d'initiation à l'écriture académique au niveau de la formation doctorale qui donnera lieu à la rédaction d'une thèse ?

- En matière de formation et différenciation des modules, classiques, de *TEEO*, de *Techniques et pratiques de l'écrit* ou de *Techniques rédactionnelles*, un module comme *Écriture académique* (appelée aussi *Écriture scientifique* ou *Écriture universitaire*) ne serait-il pas impératif pour former parallèlement l'étudiant universitaire à ce genre d'écriture ?

Il nous semble que se former en écriture académique pourrait même avoir le statut d'une option, *littérature académique* – intitulé de module pour qualifier les spécialistes qui s'y adonneront. LEFEU³ (Fig. 1, en annexes) en est un exemple où devrait être valorisé et consolidé un tel cursus pour assurer la formation de quelques spécialistes en raison des axes de recherche développés par le laboratoire.

Pour conclure, ...

Le contexte scolaire a un rôle à jouer en ce qui concerne « *les premiers pas* » qui font de courtes phrases les matériaux des textes futurs. Il est le lieu où s'apprend l'amour de la lecture et de l'écriture ; son rôle est incontournable. Néanmoins, nous ne pourrions en aucun cas restreindre le développement de cette compétence au seul cadre d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, si l'ordre linguistique est étroitement réservé aux premiers paliers d'apprentissage, le perfectionnement et tout ce qui relève des pratiques et techniques rédactionnelles restera du ressort des spécialistes de l'écrit en la question dans le cadre d'une formation universitaire.

Écrire comme objectif prioritaire devra donc constituer un continuum dans tous les paliers d'apprentissage. Un entraînement personnel aura de même son impact sur la productivité de l'écrit. Nous l'affirmons ici : *écrire* s'apprend de la routine quotidienne et de l'exercice continu – les grands théoriciens de l'écrit des amphis universitaires ne sont que « des spécialistes de l'écrit » qui le pratiquent occasionnellement en comparaison de ceux qui exercent les métiers du journalisme avec une formation de « *bac + 4* ». Nous disons cela non pour minimiser ou dévaloriser le statut de ces derniers, mais juste pour dire qu'*écrire* est avant tout une pratique quotidienne, périodique et non occasionnelle parce que l'entrée en l'écrit n'est pas toujours accessible et que « *même ceux qui font les fortes têtes n'en mènent pas large lorsqu'ils doivent écrire leur première lettre d'amour* » (Ph. Meirieu). Ce phénomène s'applique aux enseignants universitaires qui se rangent en deux catégories : ceux qui ne s'occupent que de l'enseignement et ceux qui, au contraire, concilient l'enseignement et la recherche.

Pour finir, écrire s'alimente certainement d'une richesse linguistique et d'une pratique permanente, mais aussi d'une compétence communicative et d'une compétence stylistique fortement sollicitées.

Références bibliographiques

- ALAMARGOT, D. (2018). « Comment amener les élèves à produire des textes ? ». *Cnesco. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> (consulté le 14/08/2020).
- ALAMARGOT, D. Flouret, L., LAROCQUE, D., CAPOROSSI, G., PONTART, V., PADURARU, C., MORRISSET, P. & FAYOL, M. (2015). "Successful written subject verb agreement: an

³ *Français des Écrits Universitaires*, LeFEU [E1572300], est un des laboratoires de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie). Comme son nom l'indique, il s'occupe des axes de recherches s'inscrivant dans les dimensions diverses de l'écrit universitaire.

- online analysis of the procedure used by students in Grades 3, 5 and 12". *Reading and Writing*. 28(3), 291-312.
- ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London : Kluwer Academic Publishers.
- BARRE-DE MINIAC, C. (2001). « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? » *Repères*, 23, pp.93-109.
- CRINON, J. (2018). « Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? ». *Cnesco. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> (consulté le 13/08/2020).
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2012). « Littéracies universitaires : Nouvelles perspectives ». *Pratiques*, (153-154).
- DESCHEPPER, C. & THYRION, F. (2008) : « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation ». Dans S.- CHARTRAND, G. & BLASER, C. (dir.). (2009). *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 61-86.
- FAUCHART, N. (2001). « Le travail de la phrase dans une grammaire pour écrire », *Le français aujourd'hui*, n°135, Armand Colin, pp. 64-71.
- HAYOT, E. (2014). *Les éléments du style académique : l'écriture pour les sciences humaines*. Presse universitaire de Columbia.
- JAUBERT, M. (2018). « Peut-on travailler l'écriture dans toutes les disciplines scolaires ? ». *Cnesco. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> (consulté le 15/08/2020).
- JOUBAIRE, C. (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 123, mars. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=fr> (consulté le 16/08/2020).
- LECLERC, J. (1999). *Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*. Brossard : Linguattech éditeur.
- LE ROUX, Y. (2003). « Comment les enfants apprennent à écrire ». *Enfances & Psy*, 24, pp. 81-89.
- LUMBROSO, O. (2018). « Le brouillon : quelle utilisation pour quels résultats ? ». *Cnesco. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> (consulté le 13/08/2020).
- MEIRIEU, P. *De l'entrée dans l'écrit à la maîtrise de la langue... et vice-versa*. Disponible en ligne : https://www.meirieu.com/ARTICLES/ENTREE_ECRIT.pdf. (Consulté le 17/08/2020).
- PASA, L., CRINON, J., ESPINOSA, N., FONTANIEU, V. & RAGANO, S. (2017). « L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits ». *Repères*, 55.
- PENLOUP, M.-C. (1994). *La Rature n'est pas un raté, plaidoyer pour le brouillon*, Rouen, MAFPEN, 1994.
- REUTER, Y. (2004) : « Analyser les problèmes de l'écriture en formation ». *Pratiques*, 121/122 : 9-27.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1991). "Literate expertise". In ERICSSON K.A. & SMITH J. (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 172-194). Cambridge: Cambridge University Press.
- SÉNÉCHAL, M. (2018). « Comment les élèves appréhendent-ils l'écriture, avant même tout enseignement ? ». https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Senechal.pdf

Annexes

Thèmes

Tous les thèmes mis en œuvre présentent un point commun : le français comme langue d'écriture et de travail et matière de réflexion dans les universités et les centres de recherche algériens.



A. Pragmatique du discours scientifique universitaire en Algérie : ethos, pathos, logos

La production d'un discours scientifique ne peut se départir tout à la fois de la posture (consciente/inconsciente) du chercheur et des représentations intimes liées à sa personne ou discours. C'est pourquoi il convient ici de réinterroger la création auctoriale scientifique et ses modalités tels que définies par les instances institutionnelles algériennes.



B. Pratiques textuelles universitaires : mémoires et thèses

La production écrite à caractère académique obéit à des règles précises de génétique du texte. « Processus cognitif et psychique extrêmement complexe » (Irène Fenoglio, LF-155), l'élaboration textuelle déconcerte les apprenants-chercheurs qui s'initient graduellement à la méthodologie rédactionnelle au travers de la rédaction hasardeuse des mémoires et des thèses, à un degré tout à fait différent.



C. Vulgarisation scientifique et formats d'écriture en Algérie

Il importerait d'identifier une spécificité nationale comme format d'écriture qui procède de « [...] la stabilisation de formes de raisonnement et d'activités communes » (David Ponté, 2003) à un collectif de chercheurs.



D. Français langue étrangère de diffusion : le devenir des revues

Les chercheurs permanents des Centres de Recherche et les enseignants-chercheurs des Universités en Algérie produisent des textes et des discours pour lesquels l'hypothèse de l'hétérogénéité énonciative constitue tout un programme de recherche dont le corpus est constitué de l'ensemble des revues publiées par les Établissements d'Enseignement Supérieur.

AGRÈMENT N° 145
DU 14 AVRIL 2012



Revue du laboratoire



Figure 3 : La thématique du FEU (source Lab. LeFEU, Univ-Ouargla)

Pour citer cet article

Salem FERHAT, « De l'écriture scolaire à l'écriture scientifique, un parcours vers une écriture maîtrisée », *Paradigmes* vol. 03, n° 09, 2020, p. 61-72.